

Las estrategias de enseñanza de los profesores y su relación con la capacidad lúdica de los estudiantes

Teachers' teaching strategies and their relation with students' ludic capacity

Carrión, Norma Verónica

Universidad Nacional de La Rioja - Argentina

Sotomayor, Amel Agostina

Universidad Nacional de La Rioja - Argentina

Resumen

El presente artículo expresa los hallazgos de la investigación acerca de la relación entre las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores y el desarrollo de la capacidad lúdica de los estudiantes de 4° año del Profesorado de Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Matemática y, también del Profesorado de Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura, del Instituto Superior de Formación Docente "Insp. Albino Sánchez Barros", de la Capital de la Provincia de La Rioja, durante el año 2016.

El diseño metodológico de la investigación contempló a los sujetos, sus prácticas y sus discursos complementando un enfoque interpretativo y descriptivo a través de entrevistas semiestructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis del diseño curricular jurisdiccional y de los planes de clase. Los resultados dejaron planteadas tensiones de sentido en relación a las finalidades en la enseñanza y formación de los futuros profesores, y las estrategias y actividades que se proponen. De lo analizado se puede concluir que existe un mínimo de unidades curriculares que utilizan las estrategias lúdicas en el trabajo pedagógico y a partir de ello se infiere una formación docente integral que valora lo lúdico como posibilitador de aprendizajes fundamentados y enriquecidos.

Palabras clave: estrategias de enseñanza; capacidad lúdica; formación docente; práctica pedagógica.

Abstract

This article presents findings of research that studies the relationship between teaching strategies used by teachers and the development of the recreational capacity of fourth year students of the Secondary Education Teaching Training Course of Studies for the subjects of Math and Spanish Language and Literature from *Instituto Superior de Formación Docente, Insp. Albino Sánchez Barros*, located in capital city of La Rioja, during the year 2016.

The methodological design of the research contemplates the subjects, its practices and discourses, complementing an interpretive and descriptive approach through semi-structured interviews, records of non-participating observations of the classes and analysis of the jurisdictional curricular design and lesson plans. The results pose two tensions of meaning in relation to the purposes in the teaching and training of future teachers and the strategies and activities proposed. From the analysis we can conclude that there is a minimum curricular unit that uses playful strategies in the pedagogical work and from this we infer an integral teacher education that values recreation as enabler of informed and enriched learning.

Keywords: teaching strategies; ludic capacity; teacher training; pedagogical practice.

Introducción

La educación, por décadas, se ha basado en la transmisión de saberes culturales, socialmente aceptados, de acuerdo a la época y al contexto en que está inserta, promulgando generalmente una enseñanza de orden conductista, lineal, con roles pasivos por parte de los alumnos. Este modelo de enseñanza, ya no es capaz de generar procesos que resulten significativos para los mismos, quedando obsoleto su uso. Es la sociedad actual y sus constantes cambios, los que le demandan a las instituciones educativas y a sus docentes respuestas acordes a las exigencias de un mundo globalizado; haciendo imperiosa la necesidad de replantear la manera en que la educación se lleva a cabo.

Actualmente, el aprendizaje requiere ser más significativo y contextualizado, centrándose en el estudiante y en su capacidad para construir su propio saber. Concepción que demanda estrategias de enseñanza activas, flexibles, lúdicas que promuevan el interés, la motivación, la creatividad, la comunicación, y los procesos cognitivos y afectivos entre los estudiantes.

Por ello, se debieran generar condiciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje alternativas, el juego tendría que dejar de ser considerado como propiedad exclusiva del nivel inicial de nuestro sistema educativo y pasar a formar parte de la formación inicial de los docentes para todos los niveles educativos, ya que ellos serán los agentes sociales que implementen lo que han vivido,

aprendido y disfrutado. No se puede pretender que los profesores enseñen a través de actividades lúdicas sino se los ha formado en las mismas.

La actividad lúdica se presenta en el marco de las consideraciones docentes como una situación privilegiada de aprendizaje, pero que encuentra limitaciones en los formatos personales, que caracterizan la actividad de enseñanza y en las condiciones de trabajo que en ella se ponderan. De allí, el interés por conocer y reflexionar sobre las tensiones, contradicciones y problemas que surgen con la inserción de situaciones lúdicas en los contextos formales de instrucción, algunas recientes y otras ya históricas, que se manifiestan con mayor peso en el ingreso a la educación superior.

Así, nos propusimos explorar la relación entre los conocimientos acerca de las estrategias de enseñanza de profesores y sus prácticas pedagógicas, identificar las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores de 4° año del Profesorado de Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Matemática y del Profesorado de Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación en Lengua y Literatura; analizar la relación entre las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores y el desarrollo de la capacidad lúdica de los estudiantes.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, que adopta una perspectiva

comprensivista de los hechos educativos, que conlleva la construcción de conocimiento sobre la realidad de la práctica pedagógica desde el punto de vista de quienes la producen y la viven, profesores y estudiantes. Este objeto constituye junto al sujeto que lo indaga una relación dialéctica en la que ambos

interactúan, se influyen y transforman. El sujeto no puede ser investigador neutro frente al

objeto, proceso educativo, que es social, y del que él mismo participa; sino que es de las vivencias compartidas que se pudo alcanzar la comprensión del intercambio de significados y de la vida social de los grupos y personas.

Es a partir de categorías subjetivas (formas de vida), que el investigador abordó el objeto de estudio buscando entender, comprender e interpretar cómo y porqué se producen los fenómenos educativos. Dichas categorías subjetivas le otorgaron al conocimiento un carácter relativo y parcial. Para evitar la ilusión de la transparencia, trabajando desde enfoques hermenéuticos-interpretativos, se hizo necesario, ejercitar la vigilancia epistemológica a través de la triangulación de datos, recopilados por diversas técnicas.

El diseño de la investigación es, al decir de Vieytes, “emergente y en cascada: se denomina

de este modo porque se va elaborando a medida que avanza la investigación”. (Vieytes, 2004, p. 72). Esta forma de diseño permite

que el estudio de la realidad y de los datos que se obtienen de ella sea más flexible y acorde. Responde a una investigación de campo, de tipo transversal, consistente en la recolección de datos en un determinado lapso de tiempo, directamente de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar variable alguna. Por ello, es de tipo no experimental, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural.

Se tomó una muestra no aleatoria o empírica debido a que su selección no se basa en ninguna teoría matemática o estadística, sino que es producto de la elección y juicio del investigador.

Como ya se mencionó en el marco teórico indagar la naturaleza del contenido, la estructura

sustantiva nos remite a tener en cuenta los procedimientos con los que él mismo fue trabajado en su origen, es decir su estructura metodológica.

Los espacios curriculares de cada carrera fueron escogidas siguiendo la misma línea de análisis, incorporando del campo de formación general pedagógicas y de la formación orientada.

La muestra está conformada por:

- Un profesor perteneciente al espacio curricular de Cálculo Numérico y 31 estudiantes cursantes de dicho espacio.
- Una profesora a cargo del espacio curricular de Práctica de la Enseñanza de la Matemática con 8 estudiantes cursantes.

- Una profesora del espacio curricular de Investigación de la Práctica Pedagógica con 8 estudiantes cursantes.

Del total de estudiantes, ocho de ellos, eran de los tres espacios curriculares mencionados.

- Una profesora del espacio curricular de Investigación de la Práctica con 12 estudiantes

cursantes

- Una profesora a cargo del espacio curricular de Semiótica con 28 estudiantes cursantes.

Las técnicas e instrumentos que se han empleado para la recolección de datos han sido los siguientes:

- Observación de clases no participante, que “supone un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada” (Yuni & Urbano, 2014, p. 42), evitando involucrarse con la situación áulica que observa; es decir, adopta un rol de espectador de las prácticas pedagógicas y evita realizar acciones que modifiquen o alteren

el comportamiento de los estudiantes y profesores que integran el contexto observado.

Se empleó para ello un registro etnográfico y una lista de cotejo de los aspectos que se consideraron importantes para la investigación.

- Observación y análisis de Planes de estudios de las carreras y de los programas de las unidades curriculares observadas. Dichos sondeos de los Planes de estudios de la

carrera y de los programas de cátedra permitieron ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad de las prácticas pedagógicas de los profesores del Instituto Superior de Formación Docente, dentro del acontecer histórico- político y social en el cual se desarrolla la acción educativa, ampliando la mirada haciéndola más global y holística.

- Entrevistas semi- estructuradas a profesores y estudiantes.

La etapa interpretativa, avanzó desde el primer análisis y valoración de la información relevada hacia el procesamiento de datos y la confección de categorías construidas en el proceso, con la consiguiente elaboración de primeras conclusiones con la planificación del plan de escritura para la comunicación de hallazgos y conclusiones.

Resultados

Durante el desarrollo de este trabajo se fueron construyendo las siguientes categorías recurrentes que nos fueron orientando el camino a seguir: *las estrategias de enseñanza: ausencia reflexiva, no encuentro la utilidad, la lectura grupal: no me gusta mucho, las microclases: quiero ver cómo me sale y son copias de diferentes libros*. Estas categorías organizaron los ejes de procesamiento de datos para sistematizar los sentidos y significados presentes en las estrategias de enseñanza (Anijovich y Mora, 2009) implementadas por los profesores de los docentes en formación y su relación con el desarrollo de la capacidad lúdica.

En la categoría *las estrategias de enseñanza: ausencia reflexiva* se presentaron clases generalmente de exposición del contenido por parte del profesor, con pocas oportunidades de intervención por parte de los estudiantes, habitualmente al finalizar la explicación.

Un alto número de estudiantes expresaron en las entrevistas que no participaban en clases de manera asidua, solo cuando tenían alguna duda y que no la podían resolver con la información que encontraban en páginas de internet (debido a que no contaban con material

didáctico-bibliográfico propio de la cátedra).

En el ítem, ¿En qué momento participas en la clase?, cuando el profe interroga, al final del ejercicio, para decir el resultado, participo poco, participo cuando me preguntan.

(Estudiantes Profesorado de Matemáticas)

Para que se produzcan aprendizajes más significativos (Ausubel,1976) se debe estimular preguntas que abran el intercambio de ideas y de argumentos con el docente y con sus compañeros. De esta forma se alienta a que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo aprendido críticamente.

Dicha interacción activa de los estudiantes permite que las dudas se resuelvan en el momento con las intervenciones de los docentes o de los mismos compañeros, los aprendizajes que se producen en el momento de clases es significativo debido a que se toman los aportes, las experiencias y se las

relaciona con el contenido a enseñar. Se visualiza una discrepancia entre el estudiante que se pretende lograr con la formación

en el profesorado y las estrategias que se emplean para tal fin. Las experiencias de aprendizaje

deben propender a la construcción de competencias, las cuales se construyen integrando, dialécticamente, conceptos, vivencias y reflexiones; de modo tal que sus futuros educandos

puedan adquirir no sólo el saber y el saber hacer pertinente sino los modos y procesos variados de apropiación del conocimiento. Por lo que privarlos a los futuros profesores de experimentar durante su formación vivencias lúdicas, expresivas, flexibles tendrá consecuencias para sus posteriores clases y para implementar alternativas innovadoras de enseñanza en las áreas disciplinares de su dominio.

Otra de las categorías recurrentes en relación a las intencionalidades de los profesores fue *no encuentro la utilidad*, cuando los estudiantes desconocen los objetivos principales a los que apunta el profesor con la enseñanza de los contenidos del espacio curricular, manifiestan poca comprensión de la importancia de este espacio y de los contenidos que se dictan.

Explicitar los objetivos permitirá que el estudiante se comprometa con su aprendizaje, sea más activo, más autónomo, que logre comprender el por qué y el para qué de ese

contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades, esto queda reflejado en el siguiente extracto de observación de clases.

P:- Cuando enseñen los planos, no solo muestren ejemplos con las historietas, enseñen los chicos a la importancia que tienen y lo que quiere transmitir. Para que los chicos se vuelvan más observadores de todo lo que leen y de lo que está a su alrededor, que puedan comprender que con los dibujos, el enfoque y los planos desde los cuales está captada la imagen dice mucho más que lo escrito en la viñeta. (Profesora Unidad Curricular Semiótica)

Esta manifestación de los objetivos le permitirá al estudiante saber que se espera de él, poder desarrollar y tomar decisiones con respecto a las estrategias que empleará para la aprehensión de dichos conocimientos, fomentará el crecimiento de la confianza en sí mismo, un aspecto muy importante que permite a su vez acrecentar la capacidad lúdica del educando.

nos da ejemplos para que nosotros pensemos como sería en la práctica profesional y nos ayuda a hacer la relación de teoría-práctica, brinda ejemplos de lo habitual de ser docente y también de lo que exponen los autores trabajados. (Estudiantes Profesorados Matemática; y Lengua y Literatura)

Otro grupo de sentidos se entró en la categoría *la lectura grupal: no me gusta mucho*, en relación a las actividades

propuestas por los profesores, estas son las tareas que los estudiantes realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos que el profesor pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje por lo que es necesario, que los profesores creen condiciones que posibiliten al estudiante construir sus aprendizajes de forma significativa.

En cuanto a las actividades que fomentan la capacidad de investigar, capacidad que se les exige a todo futuro docente en su rol profesional, no ha sido visualizada, no hubo momentos de trabajo de este tipo de tareas.

En relación a las actividades de lectura del material bibliográfico pertenecientes a los estudiantes, no poseían una guía previa que oriente a los estudiantes a lo primordial de la información, situación que producía muchas ansiedades en el grupo-clase, el material presentaba escasa referencia de su origen epistemológico, es decir, sin referencia al autor que realizó esa información, del lugar, el contexto y la época en la cual se produjo.

no entiendo a donde apunta, la lectura grupal no me gusta mucho, porque hay cosas que entiendo poco, o dan ejemplos poco comprensibles. (Estudiantes de Profesorados de Matemática, y Lengua y Literatura)

Al no tener un marco organizador que guíe el proceso, la actividad no resulta significativa ya que no se realiza una construcción conjunta del marco conceptual, sin contar con un objetivo o situación problemática de donde partir, quedando meramente en una

exploración informativa, así mismo no se estimula las características que nutren el desarrollo de la capacidad lúdica (Pinillos, 1996). Caso contrario, se observó en la unidad curricular de Práctica de la enseñanza de la Matemática:

P:- Vamos a leer el plan de clases del compañero y vamos a ir aportando sugerencias, señalamientos u ofreciendo otra mirada posible de este. ¿Les parece?

E:-Sí. ¿Qué tema le tocó dar?

P:-Razones trigonométricas

E:- ¿Es la primera clase que da ese tema?

P:- Si, va a comenzar recién con este contenido. Les leo como inicia la clase: Iniciaré la clase dibujando en la pizarra un triángulo rectángulo, explicaré sus características y de allí abordaré el concepto de "razones trigonométricas".

Muy bien, ¿qué les parece?, ¿habrá otra forma diferente de iniciar el tema?

E:- Se podría comenzar a los chicos preguntando qué tipos de triángulos conocen.

E:- O qué pasen a dibujar diferentes triángulos.

E:- Es importante repasar previamente los conceptos de los diferentes tipos de ángulos: graves, agudos y obtusos, para que logren comprender el tema.

E:- También se podría comenzar el tema con una situación problemática, como el clásico problema de la escalera, ese que

dice, por ejemplo, hay una escalera que mide 13 metros de largo está apoyada en una pared con un ángulo de 65° respecto al suelo. Calcule la altura de la pared hasta donde apoya la escalera, y la separación de ésta a la pared.

P:- Muy bien, son todas formas diferentes de comenzar la clase, se dieron cuenta, que fueron mencionando algo clave para aprender, la importancia de activar los conocimientos previos, la curiosidad, la utilidad, la funcionalidad de este tema.

Avanzamos en el reconocimiento de otra categoría las microclases: quiero ver cómo me sale, la riqueza de la propuesta redonda tanto en la reflexión de cada estudiante como en la potencia que permite la intervención grupal, ya que desde las distintas miradas de quienes participan del espacio se construye conocimiento que permite comprender la complejidad del rol docente y los diversos acontecimientos que surgen.

Esta actividad permite además, que el estudiante ensaye su plan de clases, ponga en práctica las estrategias de enseñanza seleccionadas, pruebe diversas respuestas frente a situaciones imprevistas, se destaca el carácter emergente y situacional del conocimiento que se pone en juego, considerando así mismo a la educación como un proceso situado (Vygotsky, 1986; 1988; Luria, 1987; Baquero, 2002; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998) elaborado en el propio escenario, que invita al sujeto a

objetivar su práctica para transformarla en el material de su reflexión.

Es un momento que permite la exploración de la capacidad lúdica, ya que se despierta el sentido creativo del estudiante, la posibilidad de imaginar diversos escenarios posibles y prever respuestas a interrogantes, nutriéndose de la opinión del grupo de compañeros.

Las estrategias son diferentes y ponen en juego capacidades nuestras diversas,

me gusta las prácticas de ensayo de clases porque nos vamos soltando de a poco con nuestros compañeros y nos preparamos para cuando vayamos a la escuela,

las micro clases es la que me resulta más productiva para ir mejorando mi forma de enseñar. (Estudiantes de Práctica de enseñanza de la Matemática)

Este espacio de reflexión permite que los estudiantes comiencen a desnaturalizar las prácticas y sus posiciones subjetivas con respecto a ellas. El rol del profesor que brinda la

actividad no es pasivo, sino que debe reconocer y mediar los posibles nexos entre las

experiencias pasadas y las acciones desarrolladas en el presente.

Debe ser un momento de estimular el proceso de meta cognición, que les permita a los futuros educadores reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas (Achilli, 1986), analizar sus propias experiencias de vincularse con el

conocimiento, los modos en que cada uno aprendió a aprender, esto les permitirá reconocer sus esquemas de acción, de representación y su vinculación con la influencia social, con los grupos, las instituciones y los medios masivos. La toma de consciencia de este entramado que forma su matriz de aprendizaje (Quiroga, 1987) le posibilitará recrear su propia identidad profesional.

Esta propuesta resulta enriquecedora porque reviven experiencias como estudiante y las acciones del presente, como docente en formación, permitiéndoles recuperar aquellos aspectos que valoraron de sus docentes que han marcado su trayectoria educativa y el modo en que intentaron reactualizar esas experiencias a partir de su propia práctica, recuperando las estrategias de enseñanza valoradas como positivas, la trama vincular establecida con el grupo clase, el clima institucional reinante, las concepciones de docente, alumno, contenido, evaluación, etc.

En el espacio curricular de Semiótica se ha visualizado también el empleo de diversas estrategias de enseñanza, dinámicas, de reflexión, de desempeño individual y también grupal, que permiten a los estudiantes explorar sus capacidades y ponerlas en práctica.

Estas clases activas viabilizan el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión de la opinión de cada estudiante, mejorando además, la capacidad de percepción de las diversas perspectivas del tema.

P:- Hoy vamos a trabajar lo que nos quedó pendiente de las historietas

E:- Nosotras teníamos el matadero pero nos decidimos hacer el corazón delator.

P:- Traten de que sean historietas a color, si es que están así, porque ya van a ver que hay diferencias entre el que está ilustrado con color del que no lo está. No vayan a confundir un cuento largo con una historieta, eso ya se los advertí y marcamos la diferencia la clase anterior. Son importantes los colores en la historieta, no quiero que impriman a color, sino van a sangrar plata, lo que les digo es que busquen en internet y vean y presten atención a la combinación de colores. Por ejemplo, aquí les traje una historieta (muestra la historieta en sus manos) de la segunda guerra mundial en los campos de concentración nazi, lo que tiene de llamativo es que está con color celeste que es color de base que se pone antes de pintarlo. ¿Qué podría sugerirme dejándolo con la base celeste?

E:- No pintarlo para no cubrir la verdad de lo ocurrido.

E:- Mostrar como la otra cara de la historia.

P:- Sí, bien. Me indicaría algo así como exponer una interioridad, algo que luego queda cubierto, detrás. La historieta se trata de un excombatiente de Deán Funes de Córdoba, anteriormente estaba escrito en poesía, tipo el Martín Fierro.

Al igual que las intervenciones o explicaciones por parte de la profesora que permite la

creación de puntos de unión entre conocimientos previos y los nuevos a aprender, el empleo de ilustraciones y gráficos, tienen la misma función. Dichos organizadores colaboran con el proceso de interacción, a través del cual conceptos más relevantes e inclusivos interactúan con la nueva información funcionando como punto de anclaje o sea, asimilando el nuevo material. Así, mejora la comprensión, la comparación e integración de los conceptos importantes del tema abordado. Por último, la categoría *son copias de diferentes libros* refiere a los recursos utilizados por los profesores para el proceso de enseñanza; de las entrevistas realizadas a los estudiantes, de la cátedra de Cálculo numérico, expresan además que desconocen los libros o material de donde se extraen los ejercicios y cuentan con escasas fuentes certificadas por el profesor para acudir en casos de necesitar profundizar para comprender la temática.

Sí, copia y pega actividades de diferentes lados,

No estoy seguro,

Sí, él los hace, pero no propone bibliografía para profundizar. (Estudiantes de Matemáticas)

En lo que incumbe a la cátedra de Práctica de la enseñanza de la matemática en cuanto al empleo de recursos fue escaso; se hizo uso de la pizarra como sostenedor de la explicación de la docente y de los estudiantes cuando realizaban sus prácticas de ensayo y de la bibliografía de la cátedra en formato impreso.

En el espacio curricular de Investigación de la Práctica Pedagógica del profesorado de Matemática no cuenta con material bibliográfico específico, por lo que los estudiantes buscan por sus propios medios los temas a abordar en la clase siguiente. Se ha revelado que cuentan con insuficientes criterios de búsqueda y selección de información, por lo que se visualiza materiales diversos en el momento de la lectura.

La profesora a cargo de la cátedra, menciona el tema a tratar y los estudiantes traen el material que consiguen, generalmente en la búsqueda- naufragio en internet. Como se mencionó con anterioridad, al no contar con pautas claras acerca de lo que se pretende obtener, la exploración de información resulta copiosa e imprecisa; además de no poseer referencia de su origen epistemológico, es decir, sin referencia al autor que realizó esa información, del lugar, el contexto y la época en la cual se produjo.

Como recursos se ha empleado el pizarrón para anotar palabras claves en el momento de la

explicación de la temática, aunque no representa de manera significativa la relación entre los mismo como un sistema de organización de ideas, brindando una comprensión fragmentada del contenido.

En lo que respecta a los recursos empleados en la cátedra de Semiótica se destacan el recurso tradicional de la pizarra y la implementación de los recursos interactivos tecnológicos, por ejemplo: el uso de PowerPoint, prezzi, empleo de un grupo de

Facebook para intercambiar información relativa a la cátedra, visualización de videos, películas, relativas a alguna temática en particular; emplea además, libros, historietas, imágenes, etc.

La implementación de recursos variados, ofrece diferentes formas de acceso al conocimiento, estimulan la función de los sentidos, que lógicamente aumentan ante cada elemento nuevo que se les plantea y le facilita la comprensión, motiva al estudiante y mejora la aprehensión del contenido expuesto.

La bibliografía en su mayoría se presenta en formato impreso y digital, cuenta además, con apuntes, resúmenes elaborados por la propia docente, generalmente en la parte introductoria de la unidad didáctica y de integración; el material está acompañado de varios cuadros sinópticos, redes conceptuales que permiten comprender el hilo conductor de la cátedra.

Los organizadores de información posibilitan a los educandos potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información, los ayuda a identificar los conceptos centrales de la unidad y prepararse para su aprendizaje. Además, se pudo extraer de la entrevista efectuada a los estudiantes que en clases la mayoría se siente a gusto porque desarrolla un clima de respeto y escucha con los otros, lo que permite trabajar con los compañeros de forma cooperativa y constructiva del saber. Los estudiantes se sienten escuchados y valorados en sus opiniones. Dichas opiniones son fortalecidas por los cuestionamientos de

la docente, quien les permite explorar su capacidad de argumentar y de sostener sus ideas, estimulando a su vez, la capacidad de reflexionar y analizar diversas perspectivas.

Las estrategias de enseñanza inciden en los contenidos que se transmiten a los estudiantes,

en el trabajo intelectual que estos realizan, en los hábitos de trabajo, en las capacidades (Roegiers, 2016), que desarrollan, en los valores que se ponen en juego en la situación de clase, en el modo de comprensión de los contenidos.

El uso exclusivo de una única metodología es incompatible con el logro de la diversidad de las capacidades que se quieren desarrollar en los estudiantes. La elección de estrategias también depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de su capacidad lúdica en juego. (Pavía, 2006).

Se ha visualizado, además que los profesores que han afirmado que asisten regularmente a capacitaciones, talleres, reflexiones con sus pares sobre su disciplina y otras temáticas educativas, son las que implementando mayor diversidad de estrategias posibilitan el desarrollo de la capacidad lúdica de los estudiantes.

Es notable que pese al reconocimiento que se tiene, tanto de profesores como de estudiantes, de la capacidad lúdica como importante de desarrollarse para el actual desempeño como profesional de la educación, los estudiantes hayan manifestado que tuvieron muy pocas oportunidades de vivenciar este tipo de actividades que les lleve

a estimular las cualidades que integran la capacidad, reconociendo que la mayoría de las cátedra, a lo largo del cursado y formación en la carrera han sido clases de tipo expositivas y tradicionales.

Los estudiantes opinaron que se deberían incluir actividades que impliquen debates de los

trabajos realizados, la enseñanza de juegos en el área disciplinar para que ellos puedan implementarlos en su práctica profesional.

Pareciera que la mayoría de los profesores reeditan sus matrices poniendo énfasis en la transmisión expositiva del conocimiento.

Si bien, es necesario valorar el trabajo con el conocimiento cuidando de una selección significativa y de su organización lógica, también podría trabajárselo utilizando estrategias

centradas en lo lúdico.

Una arista a tener en cuenta sería que los formadores de formadores se abran a otras concepciones, consideren que la capacidad lúdica del ser humano, además de producir placer abre caminos de aprendizajes más potentes.

Hay que preparar sujetos con gran poder de adaptación y a la vez de transformación de realidades; donde las respuestas creativas puedan contrarrestar la incertidumbre de las sociedades actuales.

Conclusiones y Discusión

La información presentada nos ha permitido identificar varios supuestos recurrentes, compartidos por los profesores en relación a

las características que asumen sus prácticas pedagógicas. Estos supuestos parecen organizarse con cierta coherencia, a modo de un conjunto de regularidades conceptuales que expresan: A) por un lado, el predominio de un carácter instrumental y, por otro, una tendencia constructivista, situacional y contextual en el ejercicio de su proceso de enseñanza.

Podríamos graficarlo como dos polos de un mismo arco, en uno: lo establecido por la costumbre, la estrategia estrella: la exposición; y en el otro: una variedad de estrategias que comulgan con el diálogo, la reflexión, la investigación, el ensayo que hacen pie en la meta-cognición, en otras formas de vincularse con el conocimiento.

En los espacios curriculares de Cálculo Numérico e Investigación de la práctica pedagógica (Matemática) se ha visualizado una práctica sesgada por clases de tipo expositivas, con poca apertura de espacios para el intercambio y participación de los estudiantes, con actividades que implicaban una reproducción de un modelo de conocimiento, con pocas instancias de reflexión sobre lo realizado; representativas del predominio del carácter instrumental.

Mientras que en los espacios curriculares de Semiótica, Práctica de la enseñanza de la matemática e Investigación de la práctica pedagógica (Lengua y Literatura), su carácter situacional y constructivista ha permitido la participación funcional para aprendizajes significativos, reflexivos y críticos, posibilitando la construcción del conocimiento

de forma cooperativa y contextualizada; promoviendo, a su vez, la creatividad en la diversidad de estrategias como expresión de seguridad y reconocimiento de sus propias capacidades y destrezas.

Las matrices conformadas en las trayectorias escolares necesitan de tiempo para ser deconstruidas y vueltas a construir con otros matices. Los *habitus*, al decir de Bourdieu (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002), esas estructuras-estructurantes son modificables. Para ello, hay que calar hondo en las ideologías, en las concepciones que se sostienen acerca del conocimiento y sus formas o modos de construirlo o apropiárselo. Estos modos de acercamiento a los objetos culturales constituyen la matriz de aprendizaje (Villazón y De Pauw, 1997). Sin duda que el conocimiento es cosa seria, que implica su propia construcción, pero, ¿se piensa que se lo devalúa sí se lo enseña presentándolo a través de un recurso lúdico?

Habrà que probarse y probar que se pueden derribar esas fronteras ocultas que se fueron estableciendo muchas veces de forma inconsciente, sin mayores registros, pero que tan bien funcionan censurando otros formatos más flexibles, tal vez desconocidos, pero, más alejados de lo ritualizado.

Asimismo; B) en cuanto al conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza, su uso para potenciar aprendizajes significativos se ve favorecido por aquellos profesores que han realizado capacitaciones en diferentes temáticas, enriqueciendo su formación profesional y con ello, dan cuenta de

disposiciones y aptitudes pertinentes para llevar a cabo estrategias de enseñanza diversificadas, demostrando mayor capacidad de reflexión de su práctica didáctica e interpelando sus matrices de aprendizajes; posibilitando así nuevas oportunidades para el desarrollo de las capacidades y aprendizajes irrenunciables.

Pese a que se evidenció una relación entre la formación permanente profesional (Camargo Abello et. al., 2004) y la posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas potenciadoras de la capacidad lúdica, también se manifestó en el trabajo de campo la imposibilidad de algunos profesores de implementar estrategias innovadoras y lúdicas en sus prácticas pedagógicas.

Las vivencias lúdicas permiten al futuro docente disfrutar como adulto del juego para valorarlo y luego poder habilitar y sostener situaciones lúdicas en sus prácticas pedagógicas. Es necesario saber jugar para luego habilitar el juego de otro, proponer juegos, sostener el juego y tener intervenciones adecuadas. Por lo que nos preguntamos: ¿Cómo enseñan formatos lúdicos aquellos profesores que no se habilitan lúdicamente?, y, ¿Cómo aprenden los futuros docentes a enseñar de manera lúdica?

En relación a la explicitación de los objetivos, propósitos en cada una de las clases, cuando el profesor informa el contenido a tratar y lo que pretende que los estudiantes se apropien, se identificaron dos tendencias C): por un lado, cuando prima la explicitación de los

objetivos-propósitos los estudiantes manifiestan mayor claridad hacia dónde dirigir su proceso de aprendizaje, seleccionando las estrategias más adecuadas para ello; mientras que, sí los profesores omiten estos enunciados provocan en sus estudiantes situaciones de desconcierto, inseguridad en relación a la realización de las actividades y de lo que se espera que logre aprender, no logrando comprender la finalidad de los contenidos de la disciplina provocando un aprendizaje descontextualizado de su significatividad social, obstaculizando su rol autónomo en su construcción lógica.

Del trabajo de campo se identificaron dos tendencias en relación a la explicitación de los objetivos, logrando mayor claridad por parte de los estudiantes hacia dónde dirigir proceso de aprendizaje siendo pertinentes en su elección de las estrategias para aprehender el conocimiento; cuando el profesor los comunica.

D) Otra de las estrategias analizadas refiere al tipo de actividades que se efectuaron en el desarrollo de las clases, un grupo de ellas se caracteriza por promover habilidades cognitivas, por dar apertura a diversos estilos de aprendizaje de los educandos y promover tareas vinculadas a las demandas sociales. Implican un curso de acción en el que se proponen diferentes actividades que favorecen la comprensión, teniendo clara significación para los estudiantes, guardando así una relación en su orden y relación conceptual, inscriptas en una representación simbólica del curso de acción que se pretende

desplegar proponiendo a los estudiantes actividades variadas, interesantes y creativas. Las mismas posibilitan el desarrollo de la capacidad lúdica en los estudiantes, lo que implica entender el jugar como una capacidad, un proceso que se desarrolla a partir de la propia experiencia.

Aunque en otro sentido, se propusieron actividades de índole mecánicas, de resolución unidireccional, repetitivas, con poca posibilidad de producción y reflexión evidenciando así una concepción del conocimiento como copia, como certeza universal; frente a las cuales solo cabe la posibilidad de resolverlas con un modelo único, estándar, desvinculado con la futura práctica profesional; obstaculizando así el desarrollo de la capacidad lúdica.

Además, subyace en este análisis la intención de recuperar el empleo de ilustraciones y gráficos que se plasmaron en las prácticas pedagógicas mediante las cuales los profesores ofrecían puentes entre los saberes previos y los nuevos contenidos a enseñar, es decir, la transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto, y en una situación, y a otro contexto y a otra situación, no es sencilla, si no generamos en los estudiantes procesos de abstracción que la posibiliten.

Dichos organizadores podrían estar diseñados de acuerdo al propio proceso de construcción del conocimiento o de su experiencia en el campo de su especialidad. Estas estrategias favorecen la comprensión, ayudan a dotar de mayor fuerza o de una nueva fuerza la perceptiva, la explicación.

Así, el dibujo de línea que cruza toda la explicación simboliza una analogía con el proceso cognitivo que deberá hacer el estudiante. Se trata de utilizar las ayudas a la comprensión mediante la relación de los procesos cognitivos, tales como: resumen, mapas conceptuales y redes semánticas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998). Por ello, el empleo de formas no figurativas que favorecen la comprensión, ayuda a entender la explicación en relación con el campo conceptual.

Lo anterior implica, que presentar el contenido de manera variada y problematizadora es la posibilidad que se abre para que la información que se despliega se transforme en favorecedora de un proceso comprensivo, con posibilidad de utilizarla de manera compleja y de transferirla a otros campos y problemas.

Señalamos, además, que todo material puede constituirse en recurso didáctico, siempre y cuando el profesor lo utilice porque le encuentra una ventaja diferencial para los aprendizajes de sus estudiantes, con relación a otros posibles. El rótulo de recurso didáctico lo asigna el docente, luego de que ha evaluado críticamente y lo ha elegido entre varios materiales disponibles. Estos les brindan a los estudiantes la posibilidad de experiencias en el manejo e interacción con distintos lenguajes y formas de representar la realidad, a través de diversos materiales para el desarrollo de capacidades.

En síntesis, la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que

realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza que los mismos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la realización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida. Posibilitando que experimenten el proceso de construcción del conocimiento y la autonomía en el abordaje de los temas y los problemas, aplicándose en su análisis y solución.

De lo analizado se puede concluir que este estudio nos ha llevado a encontrarnos con estrategias de enseñanza en la formación docente que no preparan al futuro profesional para la comprensión e integración de lo lúdico en el trabajo pedagógico.

Consideramos que el cumplimiento de esto no depende solo de formar a los profesores en estrategias de enseñanza que fomenten la capacidad lúdica, sino de la reunión de múltiples voluntades diversas y colectivas; que requieren de una nueva forma de institucionalidad creativa, que incorpore en el diseño curricular de los profesorados espacios curriculares que posibiliten tanto a profesores y a estudiantes, recuperar su capacidad de asombro, encontrar nuevos significados, nuevas relaciones, animarse a interrogar e interrogarse, a enfrentarse a lo desconocido. Pensar, además, en el desarrollo de la capacidad lúdica no como exclusiva de una unidad curricular, sino como transversal donde cada docente pueda promover situaciones de aprendizaje diversas, donde se ponga en juego la calidad de las relaciones

intrapersonales e interpersonales, el deseo de conocer de los estudiantes.

Pensar en una enseñanza basada en estrategias lúdicas es pensar en un aprendizaje activo, donde el estudiante pueda jugar con la información transmitida, hacerla propia y generar nuevos conocimientos, siendo protagonista de su propio proceso. Un sujeto independiente del deseo del otro, que gozará con su propia producción, sin necesitar el premio, la nota, del docente.

Es en la propia subjetividad de docentes y estudiantes donde arraiga la posibilidad de pensar, de relacionar y de hacerse preguntas, lugar donde se abrirán a nuevos interrogantes emergentes de las prácticas. Y en ese deseo de buscar las respuestas a una escuela más acogedora, más hospitalaria, pensamos en docentes realistas que puedan jugar con lo imposible, en estudiantes que puedan vincularse desde lo positivo, que puedan desmontar las ansiedades, tolerar las dudas, limitaciones y ambivalencias delante de los Otros, pero también a confiar en el acompañamiento de esos Otros para desplegar sus potencialidades.

Referencias

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: CRICSO.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El Oficio del Sociólogo*. 1º reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Camargo Abello, M. et. al. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, N° 7, pp. 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708> ISSN: 0123-1294
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a. edición. México: McGraw-Hill.
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pinillos, J. M. (1996). Actitud lúdica en el maestro...capacidad lúdica en el alumno. *Revista de Educación física y deporte*. 18 (1). pp. 81-84.
- Quiroga, A. (1987). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Cinco.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. UNESCO – OIE. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_spa.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Villazón, A. S; De Paus, C. (1997). Las matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 18(4).
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- Norma Verónica Carrión es Lic. y Prof. en Psicopedagogía -UNLaR; Ayudante de Primera-UNLaR; Profesora en ISFD "Dr. Pedro I. de Castro Barros", ISFD en Educación Física "Prof. Ricardo N. Viñas"; ISFD "Insp. Albino Sánchez Barros".
Correo electrónico: prof.verocarrion@gmail.com
- Amel Agostina Sotomayor es Lic. y Prof. en Psicopedagogía- UNLaR; Ayudante de Primera- UNLaR; Profesora en ISFD "Insp. Albino Sánchez Barro"; Integrante del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo a la Inclusión- Colegio Prov. N° 13
Correo electrónico: melsotomayor73@gmail.com
- Recibido: 1 de marzo de 2019
Aceptado: 10 de diciembre de 2019